

Adick, Christel

Formale und nonformale Grundbildung in Afrika - Komplementarität oder Konkurrenz?

Kodron, Christoph [Hrsg.]; von Kopp, Botho [Hrsg.]; Lauterbach, Uwe [Hrsg.]: *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung - Vermittlung - Praxis. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag. Band 2. Köln : Böhlau 1997, S. 451-467*



Quellenangabe/ Reference:

Adick, Christel: Formale und nonformale Grundbildung in Afrika - Komplementarität oder Konkurrenz? - In: Kodron, Christoph [Hrsg.]; von Kopp, Botho [Hrsg.]; Lauterbach, Uwe [Hrsg.]: *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung - Vermittlung - Praxis. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag. Band 2. Köln : Böhlau 1997, S. 451-467* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-349812 - DOI: 10.25656/01:34981

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-349812>

<https://doi.org/10.25656/01:34981>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

aus: Kodron, Christoph/ von Kopp, Botho/ Lauterbach, Uwe
u.a. (Hrsg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft.
Herausforderung-Vermittlung-Praxis. Festschrift für
Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag. Köln 1997, Bd. 2
S. 451-467.

Formale und nonformale Grundbildung in Afrika – Komplementarität oder Konkurrenz?

Christel Adick

Begrifflichkeit und Fragestellungen zur Grundbildung

Unter Grundbildung wird im folgenden in Anlehnung an die Diskussionen der Weltbildungskonferenz in Jomtien in Thailand im Jahre 1990 die Aneignung „*grundlegender Kenntnisse, Fertigkeiten, Werte und Haltungen*“ verstanden, die jeder Mensch, ob Kind, Jugendlicher oder Erwachsener, „*für sein Überleben, die volle Entfaltung seiner Fähigkeiten, für ein menschenwürdiges Leben und menschenwürdige Arbeitsbedingungen, seine uneingeschränkte Beteiligung an der Entwicklung sowie die Fortsetzung des Lernens*“ benötigt; hierzu zählen z. B.: „*Lesen, Schreiben, mündlicher Ausdruck, Rechnen und das Lösen von Problemen*“ (Weltdeklaration 'Bildung für Alle' 1990, Art. 1).

In der internationalen Diskussion wird ferner unterschieden zwischen formaler und nonformaler Bildung: Der Begriff 'formale Bildung' ist dabei weitgehend deckungsgleich mit schulischer Erziehung und Bildung in nationalen Schulsystemen, die sich aufgrund der Internationalisierungstendenzen inzwischen weltweit weitgehend strukturell und inhaltlich ähnlich gestalten (Adick 1992). Unter 'nonformaler Bildung' werden dagegen organisierte Erziehungs- und Bildungsaktivitäten außerhalb der nationalen Schulsysteme verstanden. Wenngleich aus analytischen Gründen sinnvoll und internationalen Gepflogenheiten entsprechend, bleiben jedoch Fragen der Zuordnung ganzer Bildungsektoren offen, z. B. die Einordnung der beruflichen Bildung. Obwohl die Unterscheidung in Allgemeinbildung und berufliche (Aus-)bildung internationalen Konventionen entspricht (im Englischen: education and training, im Französischen: éducation et formation) und die Arbeitsteilung internationaler Organisationen widerspiegelt (UNESCO: education; International Labour Organisation: training), „*wird das Verhältnis beider Bereiche besonders bei der Frage relevant, inwieweit grundlegende berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten zur 'Grundbildung' (basic education) gehören*“ (Lenhart 1993, S. 3).

Ein weiterer Einwand ist grundsätzlicherer Natur: So international gebräuchlich die Begrifflichkeit auch sein mag, so muß ihr dennoch ein kultureller Bias, ein Eurozentris-

musverdacht angelastet werden. Formale Schulsysteme nicht-westlicher Art, z. B. die Koranschulen in arabischen, etlichen asiatischen und afrikanischen Gesellschaften, werden – sofern sie nicht strukturell in ein nationales Bildungssystem eingegliedert sind – trotz ihres Formalisierungsgrades gemeinhin nicht der Kategorie 'formale Bildung' zugerechnet; andererseits ergeben sich auch Schwierigkeiten, sie der Kategorie 'nonformale Bildung' zuzuordnen. Eingedenk dieser Einwände bei der Verwendung der Kategorien 'formale' und 'nonformale' Bildung soll aus Gründen des Anschlusses an internationale Diskussionen im folgenden mit ihnen gearbeitet werden.

Anhand des Länderbeispiels Senegal wird Einblick in die Praxis formaler und nonformaler Grundbildung gegeben. Nach einem Blick auf die allgemeine Bildungssituation des Senegal werden die Beispiele einer ländlichen staatlichen Primarschule, der islamischen Bildungsstätten und einer städtischen Alphabetisierungsinitiative vorgestellt. Für die Ausführungen zur allgemeinen Bildungssituation im heutigen Senegal stütze ich mich besonders auf die Arbeiten von Ben Asdonk (1994, 1995), Ulrike Wiegelmann (1994a, 1994a) und Wiegelmann / Naumann / Faye (1997). Für die Praxisberichte greife ich auf Interviews und Beobachtungen zurück, die ich während mehrerer Besuche im Senegal in den Jahren 1995 und 1996 durchführen konnte.¹ Anschließend wird vergleichend gefragt, welchen spezifischen Beitrag die typologisch verschiedenen Ausschnitte aus der gesamten Erziehungswirklichkeit des Senegal zur 'Grundbildung' leisten, operationalisiert in der Fragestellung, ob sich diese eher gegenseitig ergänzen oder miteinander konkurrieren.

Zur Bildungssituation des Senegal

Mit der Unabhängigkeit im Jahre 1960 übernahm die senegalesische Regierung ein frankophones Schulsystem, wie es die Kolonialmacht Frankreich nach diversen missions- und kolonialpädagogischen Aktivitäten in früheren Jahrhunderten praktisch erst seit 1903 als einheitliches, laizistisch geprägtes Bildungswesen in ganz Französisch-Westafrika etabliert hatte. Dieses koloniale Schulwesen koexistierte mit den im Zuge der Islamisierung Westafrikas ins Land gekommenen Koranschulen (zur Bildungsgeschichte Französisch-Westafrikas vgl. Bouche 1975). Die bei der Unabhängigkeit des Senegal

1 Ich danke all meinen Gesprächspartnern herzlich, die ich hier leider nicht alle namentlich aufführen kann. Mein besonderer Dank gilt meinen Kollegen Jens Naumann und Ulrike Wiegelmann (Universität Münster) sowie Samba Ndiaye (Schulleiter der Primarschule in Nghohé/Region Diourbel) und Moussa Camara (Bildungszentrum „Dioko Xalaat“ in Dakar).

nur äußerst geringe Einschulungsquote (1960: 16%) stieg in den folgenden Jahrzehnten rapide an, so daß heute etwa die Hälfte (1992: 48%) aller Kinder (Mädchen in geringerem Ausmaß als Jungen) die öffentliche Primarschule besuchen (*Wiegelmann 1994a, S. 804*). Strukturell wurde das französische Bildungssystem im wesentlichen beibehalten: mit einer sechsjährigen Primarschule (*école primaire* bzw. *école élémentaire*), einer vierjährigen unteren Sekundarstufe (*enseignement moyen*) und einem darauf aufbauenden dreijährigen höheren Sekundarschulzyklus (*enseignement secondaire*), der zum Abitur (*baccalauréat*) führt.

Nach ersten Reformüberlegungen in den siebziger Jahren kam es in den achtziger Jahren zur Ausformulierung einer neuen Bildungspolitik, die jedoch noch nicht flächendeckend umgesetzt worden ist: 1984 wurde eine 'neue Schule' proklamiert, eine '*école nationale, démocratique et populaire*', die durch eine bessere Ausnutzung der knappen Ressourcen (jahrgangsübergreifende Klassen, Schichtunterricht) gekennzeichnet sein sollte, durch die fakultative Einführung eines Religionsunterrichts in das ansonsten laizistisch gebliebene staatliche Schulwesen sowie durch neue, an die senegalesischen Verhältnisse angepaßte berufs- und lebenspraktische Lerninhalte, die in Schulgärten, Kleintierhaltung, handwerklichen Werkstätten usw. vermittelt werden sollen. Umgesetzt wurden seit 1986 bestenfalls Teile dieser Ideen in einigen Versuchsschulen ('*écoles-pilotes*') bzw. in einzelnen Versuchsklassen ('*classes-pilotes*') der weiterhin bestehenden gängigen Primarschulen: Im Schuljahr 1990/91 arbeiteten, ersten Evaluationsstudien zufolge (*Institut National d'Étude et d'Action pour le Développement de l'Éducation 1991, S. 9f.*), erst 24 Primarschulen als Pilotschulen mit insgesamt 264 Schulklassen sowie 146 Schulklassen experimentellen Charakters innerhalb der 'traditionellen' Primarschulen.

Auf die Reformierung des französisch geprägten senegalesischen Schulsystems zielt auch die proklamierte Förderung der Nationalsprachen im Bildungswesen und damit die Abkehr vom Französischen als alleiniger Unterrichtssprache sowie die Aufwertung nonformaler Bildungsbemühungen durch die Schaffung einer eigenen Bildungsbehörde, die sich auch um staatlich geförderte Alphabetisierungsprogramme kümmert. Hierzu wurde eigens ein Ministerium für Alphabetisierung und Nationalsprachen geschaffen.

Staatliche Grundbildung im Senegal am Beispiel einer ländlichen Primarschule

Ngohé besteht aus elf kleineren, jeweils bis einen Kilometer auseinander liegenden Ansiedlungen, deren Gesamteinwohnerzahl vor einigen Jahren auf 3 000 geschätzt wur-

de (Bracklo 1989). Seine Bevölkerung scheint fast nur aus Frauen, Kindern und älteren Leuten zu bestehen; denn die meisten Männer im erwerbsfähigen Alter halten sich unter der Woche oder sogar monatelang auf der Suche nach Arbeit in der nächsten Stadt oder in der Hauptstadt Dakar auf. Als der jetzige Schulleiter, Samba Ndiaye, 1989 an die Schule kam, hatte die Schule vier Klassenräume. Zwei Jahre später kamen zwei Klassen mit neuen Räumlichkeiten hinzu. Bis auf einen Klassenraum, der mit Mitteln des Europäischen Entwicklungsfonds gebaut wurde, hat die Bevölkerung die Schule praktisch mit eigenen Mitteln aufgebaut. Die Schule verfügt ferner über ein Magazin zur Lagerung und zum Verkauf von Schulmaterialien, womit bescheidene eigene Einkünfte erzielt werden.

Zwar gab es in Nghé eine Zeitlang ein abnehmendes Interesse an Schulbildung, weil die Eltern sahen oder befürchteten, daß der Schulbesuch die Tendenz zur Landflucht ihrer Kinder fördern würde. Derzeit aber liegen wieder mehr Einschulungsgesuche vor als die Schule verkraften kann. Im März 1995 hatte die Schule insgesamt 323 Schülerinnen und Schüler. Von insgesamt 110 Aufnahmegesuchen wurden 75 Kinder in die Anfangs-klasse aufgenommen. Ab 80 Kindern mußte nämlich Schichtunterricht eingeführt werden, was der Schulleiter angesichts seines Lehrpersonals als pädagogisch nicht durchführbar ansieht. Die Frage, was er den Eltern der abgewiesenen Kinder empfehle, beantwortete er mit dem Hinweis auf die private katholische Primarschule, die arabische Schule und die Koranschulen. Da etliche Kinder ihren Schulbesuch erst im Alter von sieben oder acht Jahren beginnen, bevorzugt der Schulleiter deshalb oftmals zuvor abgewiesene Kinder im nächstfolgenden Jahr, wenn diese zwischenzeitlich z. B. eine Koranschule besucht haben. Das Problem sei aber, daß seine Schule öffentlich und kostenlos sei, wohingegen die Eltern z. B. in der arabischen Schule 2 000 CFA-Francs (ca. 6 DM) pro Kind und Jahr für die Bezahlung des Lehrers aufwenden müßten und andere Schulen offiziell nicht anerkannt seien.

Die Besonderheit dieser Schule besteht einerseits darin, daß sie seit Jahren mit dem Landesverband Berlin der Deutschen Gesellschaft für die Vereinten Nationen kooperiert. Hierdurch kommen regelmäßig deutsche Lehrerinnen und Lehrer und Studierende nach Nghé, und einige der senegalesischen Partner, so auch der Schulleiter, haben inzwischen ihrerseits Deutschland besucht. Weiter gehört sie zum Kreis der Pilotschulen der oben angesprochenen Bildungsreform. 1992 waren im Kreis Diourbel zwei Schulen in das Versuchsprogramm aufgenommen worden: eine in der Stadt Diourbel und eine ländliche, die in Nghé. Auf die Frage nach der Umsetzung der Reformideen antwortete der Schulleiter mit Hinweis auf den gerade entstehenden Schulgarten und auf praktische

Landwirtschaft auf einigen Feldern während der Regenzeit und wöchentlich zweimal Kochunterricht. Geplant seien ferner Kleintierzucht und handwerkliche Werkstätten; einstweilen würden aber einfache handwerkliche Kenntnisse je nach Möglichkeit vermittelt, z. B. die Herstellung eines Tisches mit einfachen Mitteln. Da die Lehrer für diese Ausbildungsleistungen nicht vorgebildet sind, werden hierfür eigens lokale Fachleute eingeladen, z. B. jemand, der sich mit tiermedizinischen Problemen auskennt. Oder die Lehrer gehen zu den Bauern und Handwerkern des Dorfes und beschaffen sich so die nötigen Kenntnisse zunächst einmal selbst.

Die Nghé-Schule befindet sich zur Zeit des Interviews noch in der drei Jahre dauernden Experimentierphase, die durch eine Evaluation abgeschlossen werden soll. Der Schulleiter begrüßt die Reformziele der 'école nouvelle'. Schon in den achtziger Jahren hätten gewerkschaftlich orientierte Lehrer die Grundlinien der Reform akzeptiert, aber diese seien eben immer noch nicht landesweit durchgesetzt worden. Alles hänge am Institut National d'Etude et d'Action pour le Développement de l'Éducation in Dakar. Vor allem fehle es an Finanzmitteln. So gebe es z. B. keine kostenlosen Unterrichtsmaterialien mehr, und dies erzeuge besondere Probleme für die Eltern, obwohl die Akzeptanz der Reform bei den Eltern und bei der Bevölkerung eine Voraussetzung für ihren Erfolg sei. In der Primarschule in Nghé werden als Ausweg aus dem Mißstand fehlender Unterrichtsmittel inzwischen die Schulbücher gegen eine Gebühr von 100 CFA-Francs (ca. 0,30 DM) pro Buch und Jahr ausgeliehen.

Für die meisten Schüler in Nghé bedeutet der Abschluß der Primarschule, wenn sie diese nicht, wie dies in Afrika häufig der Fall ist, schon vorher wieder verlassen haben, das Ende ihrer Bildungslaufbahn. Die Schüler können nach Beendigung der sechsten Primarschulklasse das „Certificat d'Etudes Primaires Élémentaires“ (CEPE) erlangen und an der Aufnahmeprüfung zum Besuch einer Sekundarschule teilnehmen. Die Kosten für diese landesweite Prüfung (concours national) betragen 250 CFA-Francs (ca. 0,75 DM); aber nicht alle Eltern der Schüler der Abschlußklasse können sich diese Gebühren ein- oder mehrmals leisten. Die nächste Sekundarschule befindet sich in der circa zehn Kilometer entfernten Regionalhauptstadt Diourbel. Die Übergangsrate von Nghé dorthin ist sehr gering. Bei ungenügenden Leistungen können die Schüler die Abschlußklasse wiederholen – landesweit ist dies immerhin eine Wiederholerquote von 35% in der Klasse CM2 (Cours Moyen 2), der Abschlußklasse der Primarschule (Wiegmann 1994a, S. 805) –, oder sie können ihren Schulbesuch ohne formalen Schulabschluß beenden.

Die Geschlechterverteilung und die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler der Abschlußklasse in Nghé in Französisch, das zwar Unterrichtssprache ist, aber nicht die Muttersprache der Schüler, kommen in Schüleraufsätzen zum Ausdruck, die im März 1995 zum Thema „Mon avenir“ (Meine Zukunft) in der Abschlußklasse CM2 der Schule geschrieben wurden: Ohne auf die Inhalte hier eingehen zu können, fällt auf, daß von den 41 Aufsätzen einer vollkommen unleserlich ist (und ohne Angabe von Alter und Geschlecht), und daß nur sieben von Mädchen geschrieben wurden. Die Mehrzahl der Schüler ist 12 oder 13 Jahre alt (29 von 40). Bemerkenswert ist hierbei wiederum, daß die wenigen Mädchen alle 12 oder 13 Jahre alt sind, wohingegen neun von 33 Jungen 14 Jahre oder älter sind. Der Schulleiter erklärte diese Unterrepräsentation der Mädchen, gerade auch in den höheren Klassenstufen so: Die Mädchen müssen ihren Müttern helfen, da diese wegen der vielfachen Abwesenheit ihrer Ehemänner ohnehin sehr in Anspruch genommen sind durch Ackerbau, Wasser und Holz holen, Hirse stampfen usw. Auch wenn die Mädchen zur Schule gehen, wird von ihnen erwartet, daß sie solche Arbeiten, teils frühmorgens vor der Schule, erledigen, so daß sie schon erschöpft zur Schule kommen und ihnen das Lernen deswegen schwerer fällt. Während es Jungen durchaus zugestanden wird, bei mangelnden Leistungen eine Klasse zu wiederholen, nimmt man ein Mädchen in einem solchen Fall einfach von der Schule. Außerdem werden viele Mädchen immer noch in sehr jungem Alter verheiratet und verlassen dann die Schule ohne Abschluß. Oder sie gehen als Dienstmädchen in fremde Haushalte, um ihre Familien finanziell zu unterstützen. All diese Faktoren führen dazu, daß weniger Mädchen als Jungen die Primarschule in Nghé besuchen und noch weniger diese auch erfolgreich abschließen.

Es fällt ferner die große Spanne der schriftsprachlichen Kompetenzen auf: Einige Aufsätze sind äußerst kurz, semantisch schwer verständlich und weisen enorm viele Rechtschreibfehler auf. Andere dagegen, anteilmäßig ist das jedoch nicht die Mehrzahl, sind äußerst elaboriert und nahezu fehlerfrei geschrieben. Nach sechs Jahren Primarschulunterricht in der Unterrichtssprache Französisch, so muß gefolgert werden, ist nur ein Bruchteil der Kinder (zumindest in einer ländlichen Primarschule wie der in Nghé) wirklich hinreichend in dieser Sprache alphabetisiert. Meine Unterrichtsbeobachtungen in der Abschlußklasse unterstreichen diesen Eindruck: Im Mathematikunterricht beispielsweise (Flächenberechnungen zum rechtwinkligen Dreieck) hatten viele Schülerinnen und Schüler erhebliche Schwierigkeiten, ein alltagsweltliches Beispiel korrekt in französischsprachige Geometrie umzusetzen. Die mangelnden Kompetenzen in der Unterrichtssprache haben Folgen für die Leistungen in den anderen Fächern, wenn tendenziell der Unterrichtsstoff sprachlich nicht verstanden wird. Vor diesem Hintergrund wäre

es zu begrüßen, wenn im Senegal die offiziell proklamierte Alphabetisierung in den Nationalsprachen auch tatsächlich umgesetzt würde.

Islamische Bildungseinrichtungen im Senegal

Schon vor Ankunft der Europäer gab es infolge der Islamisierung Westafrikas Koranschulen im Senegal, die vor allem von Jungen etwa im Alter von 6 bis 16 Jahren aus islamisierten Bevölkerungsschichten besucht wurden. Während der französischen Kolonialherrschaft wurde im Anschluß an den Aufbau eines laizistischen Bildungswesens ab 1903 zunächst versucht, die Zahl und Bedeutung der Koranschulen zu reduzieren oder doch wenigstens zu begrenzen (*Bouche 1975, S. 704ff.*). Dies gelang jedoch nicht, so daß man schließlich zu einer Politik der stillschweigenden Duldung oder Kooperation mit den islamischen Bruderschaften und ihren Würdenträgern überging, auf deren Kooperationsbereitschaft man für den Aufbau einer profitablen Erdnußproduktion im Senegal angewiesen war. Das islamische Bildungswesen im Senegal weist heute eine große Vielfalt auf: Zu ihm zählen die 'daaras', einfache traditionelle Koranschulen, wie auch weiter ausgebaut arabisch, französisch-arabisch und islamische Schulen und Institute (*Wiegelmann 1994a, 1994b, Wiegelmann / Naumann / Faye 1997*).

Die traditionelle Form der Koranschule im Senegal ist die ländliche oder städtische 'daara', in der grundlegende Kenntnisse des Korans in Arabisch vermittelt werden. Sie dient primär der religiösen Unterweisung; eine Alphabetisierung und eine gewisse Grundbildung sind gleichsam Nebeneffekte der primär religiösen Bildung dieser Institutionen. Der Unterricht findet unter den einfachsten Bedingungen statt, z. B. im Freien, in einer mit Stroh oder Wellblech gedeckten Hütte oder im Gehöft des 'marabout', d. h. des Lehrers oder Mentors. Dieser wird für seine Dienste von den Eltern in Naturalien oder kleinen Geldbeträgen entlohnt. Auf dem Lande war und ist es auch üblich, daß die Schüler auf den Feldern des 'marabout' mitarbeiten, vor allem, wenn die Koranschule als Internat genutzt wird. In der Stadt leben die Koranschüler überwiegend in überaus beengten Räumlichkeiten, wobei nicht selten ein einziger notdürftig hergerichteter Raum für zwanzig, dreißig oder noch mehr Kinder als Lernort und Schlafstätte zugleich dient.

In der Stadt hat die Verpflichtung, zum eigenen wie zum Lebensunterhalt des Lehrers beizutragen, dazu geführt, daß viele Koranschüler um Nahrung und Almosen bettelnd in ihrem jeweiligen Wohnviertel umherziehen (vgl. zum folgenden besonders *Wiegelmann / Naumann / Faye 1997*). Obwohl diese 'talibés mendiants' (bettelnde Koranschüler) in

der senegalesischen Gesellschaft grundsätzlich als soziale Institution akzeptiert sind und in das islamische Gebot des Almosengebens passen, haben sie und ihre vielfach unzureichenden Lebensverhältnisse inzwischen ein Ausmaß erreicht, das zu gesellschaftlichen Reaktionen Anlaß gab. Wirtschaftskrisen, Strukturanpassungsprogramme, Landflucht und die Krisensituation im öffentlichen Bildungssystem haben im Senegal dazu geführt, daß immer mehr Eltern in Sorge um eine religiöse Bildung wie auch aus Ermangelung anderer Alternativen ihre Kinder den 'marabouts' städtischer 'daaras' anvertrauen. Die daraus hervorgegangene heutige Praxis der kulturellen Tradition des Bettelnschickens grenzt inzwischen vielerorts an krasse Kinderausbeutung und Vernachlässigung der Schutzbefohlenen durch unverantwortliche und wenig vorgebildete 'marabouts'. Aus den 'talibés mendiants', die den unerträglichen Situationen ihrer 'daaras' zu entfliehen versuchen, rekrutieren sich daher nicht wenige der sogenannten 'Straßenkinder' im heutigen Senegal. Die Lebenssituation der bettelnden Koranschüler sowie ihre Ernährung und Gesundheit sind angesichts des Erbettelns von Nahrungsresten und unzureichender hygienischer Verhältnisse nicht immer sichergestellt. Krankheiten, körperliche Strafen, Fehlernährung, mangelnde Aufsicht und unzureichende Grundbildung sind vielfach die Folge. Neueren Untersuchungen zufolge verbringen die 'talibés mendiants' oft mehr als drei Stunden täglich mit Betteln bei einer durchschnittlichen Unterrichtszeit von 4,5 bis 5,5 Stunden. Nur ein Teil von ihnen ist nach einigen Jahren in diesen 'daaras' tatsächlich alphabetisiert, geschweige denn lebens- und berufspraktisch vorgebildet.

Trotz einer Tendenz zur Tabuisierung des Problems ist im Senegal eine öffentliche Diskussion um die 'talibés mendiants' und die 'daaras' entstanden: Im Zusammenhang mit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention, im Zusammenwirken mit reformwilligen islamischen Kreisen und mit Unterstützung von UNICEF sollen in einem Fünfjahresplan (1992-1996) gezielte Maßnahmen zur Verbesserung der Lebens- und Unterrichtsbedingungen in den Koranschulen ergriffen werden mit dem Ziel, mindestens 50% der Schüler zu alphabetisieren. In etlichen 'daaras' haben inzwischen mit Billigung reformbereiter 'marabouts' tatsächlich Veränderungen stattgefunden: So erteilen beispielsweise gering entlohnte Alphabetisierer nicht-staatlicher Hilfsorganisationen Unterricht in Französisch, Geographie oder Mathematik in Ergänzung zur religiösen Bildung. Andererseits ist ein Widerstand gegen eine derartige vermeintlich 'westliche' Überfremdung der traditionellen Koranschulerziehung weiterhin vorhanden.

Neben den 'daaras' hat sich inzwischen im Senegal eine Vielzahl anders strukturierter islamischer Bildungsstätten etabliert, deren gemeinsames Merkmal aber weiterhin ist,

daß sie in der Regel nicht in das formale staatliche Schulwesen integriert sind: *écoles arabes*, *écoles franco-arabes* und *Instituts Islamiques* (arabische Schulen, französisch-arabische Schulen und Islamische Institute). Ziel dieser Schulen ist es, das Curriculum und die Unterrichtsziele und -methoden über das reine Auswendiglernen des Korans hinaus zu erweitern. Auf diese Weise werden z. B. eine Alphabetisierung in Arabisch und einige grundlegende Kenntnisse in Rechnen und Geschichte und teilweise auch Französischunterricht angeboten. Die didaktischen Materialien stammen häufig aus Nordafrika oder arabischen Ländern. Manchmal führt der Schulabschluß auch dazu, daß anschließend weiterführende Bildungsanstalten in arabischen Ländern besucht werden.

Die sogenannten 'Instituts Islamiques' und die 'écoles franco-arabes' sind am weitesten ausgebaut und systematisiert. In den häufig von arabischen Staaten unterstützten und mit Schulgeldern finanzierten 'Instituts Islamiques' werden mittlere und höhere Sekundarschulzyklen angeboten, die nach 12 Jahren zum arabischen Abitur führen. In den 'écoles franco-arabes' werden Arabisch und Französisch gleichberechtigt als Fächer und als Unterrichtssprachen verwendet, und die Schüler können neben den arabischen auch die offiziellen französischen Schulabschlüsse erwerben. Im Unterschied zu den einfachen Koranschulen finden sich in den islamischen und in den französisch-arabischen Schulen Strukturmerkmale wie ausdifferenzierte Schulstufen, ein kodifiziertes Fächerangebot, formalisierte Schulabschlüsse usw., die als funktionale Äquivalente der 'modernen' Schule angesehen werden können (zu universalen Strukturmerkmalen moderner Schulen vgl. Adick 1992, S. 177). Ein Merkmal jedoch fehlt bzw. ist unzureichend ausgebaut: die staatlich kontrollierte, öffentlich-rechtlich reglementierte Schulpraxis in diesen Schulen. Da genau steckt das Problem des islamischen Bildungswesens im Senegal: Das laizistische koloniale Erbe erschwert die Integration explizit religiös akzentuierter, d. h. partikularer Bildungsinstitutionen in eine kohärente nationale Bildungspolitik.

Nonformale Grundbildung im Senegal am Beispiel eines stadtteilbezogenen Bildungszentrums

Im Schuljahr 1992/93 schlossen sich 37 Mädchen und junge Frauen aus dem Stadtviertel Rebeuss in Dakar zu einer Gruppe zusammen, und zwar aus den Reihen der 'petites bonnes', (junge, oft vom Lande kommende Dienstmädchen in städtischen Haushalten)² und 'filles désœuvrées', was in heutiger umgangssprachlicher Terminologie am

2 Über die 'petites bonnes' ist eine empirische Untersuchung durchgeführt worden, die ihre derzeitige Lebenssituation beschreibt (Les MBINDAAN SANS MBINDOU 1994).

ehesten mit 'Mädchen, die einfach nur so herumhängen' übersetzt werden könnte. Ziel der Gruppe war es, Lesen, Schreiben, Rechnen und weitere Kenntnisse zu erwerben, d. h. ihren Anspruch und ihre Vorstellungen von Grundbildung in die Tat umzusetzen (Coulibaly/ Faye 1995). Man stellte ihnen zunächst die Benutzung der Örtlichkeiten einer Sekundarschule zur Verfügung, und die Organisation ENDA Jeunesse Action³ erklärte sich bereit, die Initiative mit didaktischem Material und einem pädagogischen Berater zu unterstützen. Da eine herkömmliche Alphabetisierung, z. B. mit Grundschul-lehrbüchern, weder altersgemäß (Alter etwa 15 bis 22 Jahre) noch auf die betreffende Lebenssituation zugeschnitten wäre, wurde eingedenk des von ENDA favorisierten partizipativen Entwicklungsmodells die Methodologie einer sogenannten 'recherche-action' zur Erstellung eines Aktions- und Bildungsprogramms angewendet. Diese Methode ist aus der Praxis entstanden und inzwischen in einem Bericht, der mehrere Beispiele aus Afrika umfaßt, dargelegt und erläutert worden (*Enfants en Recherche et en Action* 1995).

Auch wenn nirgends im Text darauf hingewiesen wird, kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß Paulo Freires Konzept der Bewußtwerdung in zirkulären Aktions-Reflexionsprozessen bei der Ausarbeitung der Methodologie Pate stand: Das beginnt schon bei der ersten Aussage des Buches zur Methodologie: „*La terminologie n'est jamais neutre*“ (Die Begrifflichkeit ist nie neutral. *Ebd.*, S. 40) und setzt sich fort in den methodologischen Anleitungen zur Erkundung des Terrains und der Bedürfnisse der Betroffenen sowie in den Ausführungen zur Rolle der pädagogischen Mitarbeiter. Das methodologische Konzept dient neben der Erstellung von Bildungsprogrammen auch zur Schulung des diversen pädagogischen Personals im nonformalen Bildungssektor mit Bezeichnungen wie: animateur, moniteur, alphabetiseur, facilitateur, für die es bisher noch kaum deutsche fachterminologische Entsprechungen gibt, geschweige denn formale professionsspezifische Definitionskriterien wie Ausbildungsgänge, Qualifikationsmerkmale, fest umrissene Tätigkeitsmerkmale, arbeitsrechtliche Einordnung o. ä.

Die Mädchen und jungen Frauen des Stadtviertels machten sich unter Mitarbeit eines pädagogischen Beraters auf die Suche nach ihren spezifischen Lernbedürfnissen und -möglichkeiten, die über eine bloß funktionale Alphabetisierung hinausgingen. Die Ausgangsfragen konzentrierten sich auf die Infrastruktur und die Bevölkerung sowie die Le-

3 ENvironment Development Action – eine internationale Nichtregierungsorganisation mit Hauptsitz in Dakar – hat mehrere Unterabteilungen, u. a. „Jeunesse Action“, die sich um basisnahe pädagogische und soziale Arbeit mit Kindern und Jugendlichen kümmert.

bensprobleme im Stadtteil Rebeuss. Sie teilten sich in drei Untergruppen auf und gingen von Haus zu Haus. Die Ergebnisse dieser Erhebung wurden im Dezember 1993 zusammengetragen und diskutiert. Als Hauptprobleme wurden folgende – in der Terminologie Freires gesprochen – ‘generative Themen’ ermittelt: Arbeitslosigkeit, Abwässer, Prostitution, Alkohol, Müßiggang (*désœuvrement*), Mangel an gesundheitlicher Aufklärung und mangelnde Ausbildung der Jugendlichen (*Coulibaly/Faye 1995*). Als Schlüsselproblem wurde „*Désœuvrement des filles*“, der Müßiggang der Mädchen, ausgewählt. Dieses Schlüsselproblem wurde in einzelne Verursachungsfaktoren zerlegt: fehlende Ausbildungsstrukturen und Lernmöglichkeiten, Armut der Eltern, Faulheit/Trägheit, die Kontrolle der Eltern und fehlende finanzielle Unterstützung. Da der Hauptansatzpunkt in den fehlenden Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten für Mädchen gesehen wurde, einigte sich die Gruppe darauf, ein stadtteilbezogenes Bildungszentrum zu planen. Zur Realisierung der Idee erfolgten nun weitere Aktions-Reflexions-Etappen, in denen sich die Betroffenen über die zu vermittelnden Bildungsinhalte einigten, pädagogisches Personal rekrutierten, didaktisches Material sichteten oder erstellten und Finanzierungsmöglichkeiten erkunden mußten. Die Gruppe gab sich eine vereinsrechtliche Struktur, führte Spendenaktionen durch und mietete schließlich ein altes Kino für monatlich 100 000 CFA-Francis (etwa 300 DM) als Sitz ihres Bildungszentrums *Dioko Xalaat*, was soviel bedeutet wie „Meinungs- oder Erfahrungsaustausch“. Es wurden die ersten Kurse für Dienstmädchen, arbeitende ‘Straßenkinder’ und andere durchgeführt und eine Basketballgruppe eingerichtet. Die Bildungsinhalte beziehen sich auf die Bereiche Alphabetisierung, Nähen, Stricken, Sticken und Gesundheit. Ferner dient das Zentrum als regelmäßiger Treffpunkt. Das Bildungszentrum wurde im November 1994 offiziell eröffnet; sein Aufbau ist jedoch noch nicht abgeschlossen.

Verschiedene Praxisformen von Grundbildung: Komplementarität oder Konkurrenz?

Wie wird in den drei Beispielen ‘Grundbildung’ in der anfangs genannten Definition betrieben und in welchem komplementären oder konkurrierenden Verhältnis stehen die drei Bereiche zueinander?

In der Primarschule von Nghé wird per definitionem Grundbildung betrieben. Das Besondere dieser Grundbildung sind folgende Momente: Die Alphabetisierung erfolgt in Französisch, einer Sprache, die nicht die Muttersprache der Schüler ist. Das Lernen ist vor allem auf den Erwerb formaler Abschlüsse und Ausleseverfahren ausgerichtet.

Der weiterführende Besuch der Sekundarschule ist in der Logik dieser Schulbildung implizit mitgedacht. Trotz Pilotschulcharakter bleibt in der Praxis der lebenspraktisch und beruflich orientierte Wissenstransfer nur gering. Auf diese Weise werden zwar einige grundlegende Kulturtechniken erlernt, besonders defizitär bleiben jedoch die Beherrschung der (Mutter-)Sprache in Wort und Schrift und das Problemlöseverhalten.

In den islamischen Bildungsstätten, vor allem in den einfachen Koranschulen, wird eine religiöse Grundbildung vermittelt. Auswendiglernen, Gehorsam und moralische Erziehung bilden den Kern der Unterweisung. Staatliche Reglementierungen sind so gut wie nicht vorhanden. Die Schulabschlüsse sind entweder gar nicht (im Falle der 'daaras') oder erst in Ansätzen (z. B. in den 'écoles franco-arabes') auf das offizielle schulische Berechtigungssystem bezogen. Die Schulen finanzieren sich durch Eigenbeteiligung der Eltern – im Falle der 'daaras' auch durch die (bettelnden) Kinder – oder durch Zuwendungen arabischer Staaten. Säkulare Bildung ist im Falle der 'daaras' entweder absolut nachgeordnet oder erscheint in einem religiös vermittelten Sinne. Nur die weiter ausgebauten islamischen Bildungsgänge in den 'écoles franco-arabes' und den 'Instituts Islamiques' sind in ihren Unterrichtsgegenständen und Intentionen in gewisser Weise kompatibel zum staatlichen Bildungssektor, wenngleich (noch?) nicht in diesen integriert.

Im selbstorganisierten Bildungszentrum *Dioko Xalaat* wird auch Grundbildung betrieben; allerdings entspricht diese Grundbildung nicht dem offiziellen Primarschullehrplan des Landes, aber auch nicht der religiös geprägten Bildung der Islamischen Institute. Die in *Dioko Xalaat* praktizierte Bildung basiert auf einem eigenverantwortlichen, im Freiereschen Sinne 'bewußtseinsbildenden' Arrangement dessen, was 'Grundbildung' für eine spezifische Lerngruppe bedeutet. Sie enthält neben der Alphabetisierungsarbeit lebens- und berufspraktische Bildungsanteile (Stricken, Sticken usw.) dieser spezifischen Gruppe. Eine solche Grundbildung ist stadtteil- und klientelspezifisch orientiert, d. h. in diesem Fall auf die Bedürfnisse der 'petites bonnes et filles désœuvrées' in Rebeuss zugeschnitten. Trotz dieser sehr spezifischen, sehr engen Anfangsorientierung zeigt *Dioko Xalaat* inzwischen über den ersten Ansatz hinausweisende Bildungsangebote für andere soziokulturelle, pädagogische 'Problemgruppen', wie z. B. (männliche) 'Straßenkinder', arbeitende Kinder und Jugendliche.

Ergänzen sich die verschiedenen Arrangements von Grundbildung, oder machen sie sich gegenseitig Konkurrenz? In den Konzeptionen nonformaler Bildung wird „zwischen komplementärer (sich auf die Schüler im formalen Bildungssystem beziehender und

Schulbildung ergänzender), supplementärer (an Schulbildung zu einem späteren Zeitpunkt anknüpfender und sie durch neue Kenntnisse und Fähigkeiten erweiternder) und substitutiver (an die Stelle formaler Bildung tretender) nonformaler Bildung unterscheiden“ (Lenhart 1993, S. 2).

Dieser Differenzierung zufolge sind weder die diversen islamischen Bildungsstätten noch Grundbildungsangebote wie die in Rebeuss wirklich 'komplementär' zur staatlichen Primarschule. Ein Teil der Koranschüler geht zwar zeitgleich oder zu einem späteren Zeitpunkt auch in öffentliche Primarschulen, ein Umstand, der vielleicht für ihre Komplementarität sprechen könnte. Einer solchen Interpretation steht jedoch entgegen, daß die Koranschulen und noch weniger die anderen, weiter ausgebauten, islamischen Bildungsangebote ihre Legitimation mitnichten aus einem intentionalen Bezug auf das öffentliche Schulwesen beziehen. Auch die in Rebeuss angebotene Grundbildung bezieht sich nicht auf Schüler im formalen Bildungsbereich und ergänzt nicht die schulische Bildung, sondern rekrutiert vielmehr gerade solche, die aus dem formalen Bildungsbereich herausgefallen sind.

Ist die in den islamischen Bildungsstätten und den nonformalen Bildungszentren angebotene Grundbildung dann vielleicht 'supplementär', d. h. knüpft sie an Schulbildung an und erweitert diese durch neue Kenntnisse und Fähigkeiten? Auch das ist nicht der Fall. Die Koranschulen beziehen sich nicht auf die öffentliche Schule, und die Lernenden in Rebeuss haben mehrheitlich nie eine Schulbildung genossen, an die man (falls überhaupt gewünscht) anknüpfen könnte.

Die dritte Differenzierung nonformaler Bildung wurde als 'substitutiv' definiert: Nonformale Bildung tritt an die Stelle formaler Bildung. Diese Charakterisierung trifft nun sowohl auf die islamischen Bildungsstätten wie auch auf Grundbildungsangebote nach der Art von *Dioko Xalaat* zu. Wer z. B. in eine 'école arabe' geht, besucht eben nicht die staatliche Primarschule; wer andererseits die staatliche Primarschule absolviert hat, benötigt keine Alphabetisierung in einem Bildungszentrum wie dem in Rebeuss. Es mag zwar Schülerinnen und Schüler geben, die de facto zwischen den verschiedenen Bildungssektoren wechseln, deren Bildungserwerb in diesem Sinne also 'supplementär' ist, aber die *raison d'être* der geschilderten Grundbildungsinstitutionen ist und bleibt eine eigenständige Konzeption von Grundbildung, die 'substitutiv' an die Stelle der staatlichen Primarschule tritt. Welche Qualität nimmt diese Substitution an?

Angeichts einer uneingelösten flächendeckenden Verwirklichung von Schulpflicht bzw. dem Recht auf Bildung im staatlichen Schulsektor treten sowohl die islamischen wie auch die nonformalen Alphabetisierungsmaßnahmen an die Stelle fehlender formaler Schulbildung, wobei es fraglich bleibt, ob sie die staatliche Primarschule wirklich ersetzen, d. h. funktionale Äquivalente zu dieser konstituieren. *Dioko Xalaat* zeigt, wie junge Menschen mit fehlenden formalen Bildungsmöglichkeiten eine weitgehend selbstbestimmte Grundbildung bewerkstelligen. Ein Ersatz für Grundschulbildung ist das jedoch kaum, da z. B. die Abschlußqualifikationen nicht kodifiziert und kompatibel sind. Am ehesten stellen einige der elaborierteren islamischen Bildungsinstitutionen einen Ersatz der staatlichen Primarschule dar, wenn sie einen hohen Formalisierungs- und Systematisierungsgrad aufweisen.

Beim Faktor 'Substitution' ist allerdings die implizite normative Bezugsgröße kritisch mitzureflektieren: Nonformale Grundbildung substituiert die formale und nicht etwa umgekehrt; d. h. die Vergleichsmaßstäbe setzt das universale Modell von Schule. Die Konkurrenz zwischen den verschiedenen Zugängen zu Grundbildung scheint also weitgehend vorentschieden zugunsten der abschlußbezogenen, staatlichen Grundschulbildung. Dennoch sollte nicht verkannt werden, daß die außerhalb des öffentlichen Bildungsangebots angesiedelten Grundbildungsmaßnahmen eine je eigene Dynamik entfalten können, die andere oder neue Vorstellungen vom Lernen sowie von angemessenen Unterrichtsinhalten und Bildungszielen enthalten. Diese können tatsächlich oder potentiell mit dem relativ unflexiblen und reformträgen staatlichen Bildungswesen in Konkurrenz treten. Im Senegal ist dies insbesondere in bezug auf die religiöse islamische Bildung der Fall, wohingegen nicht bekannt ist, daß die Schule sich bisher z. B. durch eine partizipatorisch-bewußtseinsbildende Curriculumentwicklung, wie sie in *Dioko Xalaat* und anderswo betrieben wird, hätte herausfordern lassen. Daß das islamische Bildungswesen im Senegal tatsächlich in Konkurrenz zum öffentlichen getreten ist, wird auch daran sichtbar, daß sich die Bildungsreformpolitik offenbar dazu genötigt sah, islamischen Religionsunterricht in der Schule vorzusehen und damit eine Abkehr vom Laizismus im Bildungswesen zu vollziehen (vgl. *Asdonk 1994, 1995*). Angesichts fehlender Vergleichsuntersuchungen kann jedoch noch nichts darüber ausgesagt werden, welche Variante von 'Grundbildung' in welcher Hinsicht überlegen oder unterlegen ist: Ist die Alphabetisierung in einer herkömmlichen Primarschule effektiver oder nachhaltiger als die in einem selbstverwalteten Bildungszentrum oder in einer Koranschule erworbene? Können Kinder und Jugendliche, die eine staatliche Primarschule besucht haben, besser oder schlechter Probleme lösen und ihren Alltag bewältigen, als die Absolventinnen und

Absolventen der Kurse eines nonformalen Bildungszentrums oder als die Schüler eines 'Institut Islamique'?⁴

Vorsichtig formuliert wage ich folgende These: Formale Grundbildung wird mit allen Vorzügen und Mängeln weitgehend das bleiben, was sie ist; hierfür wäre auf die Universalisierung und das Beharrungspotential dieser Form von Grundbildung als Allgemeinbildung hinzuweisen. Nonformale Grundbildung wird in Richtung dieses universalen Schulmodells gehen. Es gibt zwar möglicherweise einige Konkurrenz zwischen dem formalen Schulsystem und nonformalen Grundbildungskonzeptionen, da im nonformalen Bereich angesichts fehlender staatlicher Reglementierungen ein größeres Reform- und Innovationspotential vorhanden ist. Trotzdem bleibt festzuhalten, daß die Kompensation fehlender formaler Bildungschancen die Haupttriebkraft für die Existenz nonformaler Grundbildung darstellt und daß die öffentliche Pflichtschule weiterhin das herrschende Modell bildet. Der islamische Bildungssektor im Senegal stellt allerdings einen Sonderfall von 'nonformaler' Grundbildung dar. Wie gezeigt wurde, ist dieser Sektor sowohl bereits eher als 'formale' Bildung zu klassifizieren denn als 'nonformale', als auch tatsächlich eine Herausforderung für die staatliche Bildungspolitik; er ist daher wohl treffender als Alternative zur staatlichen Schule zu kennzeichnen (*Wiegelmann 1994a*). Damit stellt sich allerdings schulgeschichtlich für den Senegal die auch in anderen Ländern anzutreffende Problematik der Segmentierung des Bildungswesens in Form 'dualer' (*Colclough 1976, S. 54*), 'zweigleisiger' (*Nestvogel 1980, S. 278*) oder 'paralleler' (*Hanf 1980, S. 278*) Bildungsformationen. Mit welchem Terminus auch immer bezeichnet, ist damit das Nebeneinander von zwei verschiedenen Schulsystemen in einem Staat bezeichnet, wobei das eine akademische, an internationalen Standards ausgerichtete Bildung anbietet und das zweite ein irgendwie alternatives Modell von Schule. Da die Bevölkerung des Senegal weit überwiegend islamischen Glaubens ist und angesichts der auch in Regierungskreisen eingestandenen Notwendigkeit, die französisch geprägte öffentliche Schule an die soziokulturellen Gegebenheiten anzupassen, würde ein Ausbau der islamisch geprägten Bildungsgänge bei einem gleichzeitig zu erbringenden Beweis deren gleicher oder sogar besserer Leistungsfähigkeit das krisengeschüttelte staatliche Schulsystem tatsächlich in Bedrängnis bringen.

4 Diese Fragestellungen werden zum Teil von Jens Naumann und Ulrike Wiegelmann in einem laufenden, von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Forschungsprojekt empirisch untersucht.

Bibliographie

- Adick, Christel: Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien zu Westafrika. Paderborn u. a.: Schöningh 1992. (Internationale Gegenwart. 9)
- Asdonk, Ben: Zum Verhältnis von Religion und moderner Schule – Das Beispiel aktueller Diskussionen im Senegal. Münster, Universität, Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt Sekundarstufe II 1994.
- Asdonk, Ben: Säkularer Staat und öffentlicher Religionsunterricht – die senegalesische Variante eines globalen Problems. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 18 (1995) 4, S. 13-20.
- Bouche, Denise: L'enseignement dans les Territoires Français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920. Mission civilisatrice ou formation d'une élite? Bd. 1. 2. Paris u. a.: Champion u. a. 1975.
- Bracklo, Hilde: Dorfprofil Nghé. In: Fünf Dörfer – unsere Partner im Senegal, Berlin: Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen, Landesverband Berlin 1989, S. 34-41.
- Colclough, Christopher: 1976: Basic Education. Samson or Delilah? In: Convergence, 9 (1976) 2, S. 48-63.
- Coulbaly, Pierre Marie / Faye, Alassane: Les petites bonnes et filles désœuvrées de Rebeuss. In: Enfants en recherche et en action. Une alternative africaine d'animation urbaine, Dakar: ENDA-Jeunesse Action 1995, S. 193-201.
- Enfants en recherche et en action. Une alternative africaine d'animation urbaine. Ouvrage collectif. Dakar: ENDA-Jeunesse Action 1995.
- Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch-Verlag 1983. [1. Aufl.: 1970]
- Hanf, Theodor: Die Schule der Staatsoligarchie. Zur Reformunfähigkeit des Bildungswesens in der Dritten Welt. In: Bildung und Erziehung, 33 (1980) 5, S. 406-432.
- Institut National d'Étude et d'Action pour le Développement de l'Éducation (Hrsg.): Etude de l'expérience des écoles-pilotes en relation avec l'implantation de la réforme dans l'enseignement élémentaire. Dakar: Ministère de l'Éducation Nationale 1991.
- Lenhart, Volker: „Bildung für alle“. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1993. (WB-Forum. 77)
- Les Mbindaan sans Mbindou. Les Petites Bonnes à Dakar. Dakar: ENDA u. a. 1994.
- Nestvogel, Renate: Bildungspolitik in Afrika: Mittel zur Produktivkraftentwicklung oder Instrument der Herrschaftskonsolidierung? In: Hanisch, Rolf / Tetzlaff, Rainer (Hrsg.): Historische Konstitutionsbedingungen des Staates in Entwicklungsländern (= Darstellungen zur internationalen Politik und Entwicklungspolitik. 5), Frankfurt a. M.: Metzner 1980, S. 241-281.
- Weltdeklaration über 'Bildung für alle' und Aktionsrahmen zur Befriedigung der grundlegenden Lebensbedürfnisse. Dokumente der Weltkonferenz Jomtien / Thailand 5. – 9. 3. 1990. Berlin: Sekretariat der UNESCO-Kommission der DDR in Zusammenarbeit mit der Deutschen UNESCO-Kommission 1990.

- Wiegmann, Ulrike: Die Koranschule – eine Alternative zur öffentlichen Primarschule in einem laizistischen Staat? Ein Fallbeispiel: Die Republik Senegal. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40 (1994a) 5, S. 803-820.
- Wiegmann, Ulrike: Von 'Daaras', arabischen Schulen, der 'Ecole Nouvelle' und anderen Aspekten der senegalesischen Bildungswirklichkeit. In: Fünf Dörfer – unsere Partner im Senegal, Berlin: Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen, Landesverband Berlin 1994b, S. 48-55.
- Wiegmann, Ulrike / Naumann, Craig / Faye, Alassane: Zwischen Ausbildung und Ausbeutung: Die talibés mendiants im Senegal. In: Adick, Christel (Hrsg.): Straßenkinder und arbeitende Kinder. Sozialisationstheoretische, historische und kulturvergleichende Studien, Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1997, S. 273-292.